

Mesa 4: “Innovación en Formación del Profesorado”

Modera: Verónica Cobano-Delgado Palma.

ENSEÑANZA SOBRE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DEL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL MAES

Merchán Iglesias, F. Javier

Departamento de Didáctica de las Ciencias Exp. y Soc.

Universidad de Sevilla

jmerchan@us.es

RESUMEN

En este texto se plantea una propuesta para la enseñanza de la asignatura Innovación docente en Ciencias Sociales que se imparte en el MAES. Esta propuesta se basa, por una parte, en el análisis de proyectos innovadores y, por otra, en el estudio de la cuestión del cambio educativo. Se sostiene que el conocimiento de experiencias innovadoras, junto a la reflexión sobre los procesos de cambio, facilita a los estudiantes recursos para formular propuestas innovadoras viables.

Palabras clave: Innovación docente, cambio educativo, proyectos innovadores, enseñanza de las Ciencias Sociales.

ABSTRACT

In this text there is a proposal for the teaching of the subject teaching innovation in teaching of social sciences that is offered at the MAES. This proposal is based, on the one hand, in the analysis of innovative projects and, on the other hand, in the study of the question of educational change. Argues that the knowledge of innovative experiences, together with reflection on processes of change, helps students resources to formulate viable innovative proposals.

Key words: Teaching innovation, educational change, innovative projects, teaching of social sciences

Introducción

La presente aportación trata del diseño de la materia Innovación docente e Investigación educativa que, dentro del Módulo específico de Ciencias Sociales, se imparte en el Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES). Como se sabe, este Master tiene carácter profesional y su objetivo es la formación inicial del profesorado que va a impartir clases en las citadas enseñanzas. Más concretamente, la materia a la que se hace referencia, trata de desarrollar en los alumnos, entre otras, la competencia específica de conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de las especialidades integradas en el área correspondiente.

Desde su implantación en la Universidad de Sevilla, hace ahora tres años, se viene ensayando una organización de los contenidos y una estrategia metodológica que se basa en el principio de analizar experiencias innovadoras en la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, combinando, al mismo tiempo, ese análisis con reflexiones de carácter teórico acerca de la problemática de la innovación y el cambio en la educación. De esta forma se pretende que el alumnado conozca, por una parte, casos prácticos y, por otra, se familiarice con las dificultades y

posibilidades de la mejora de la educación. Se trata así de capacitar a los alumnos para poner en marcha iniciativas de cambio, dotándolos de referentes y de recursos estratégicos que hagan viables esas iniciativas.

Descripción de la experiencia

El contenido de la materia sigue un trayecto circular, estructurándose en los siguientes apartados:

- a) Supuestos y bases teóricas de la innovación.
- b) Principios de la innovación en la enseñanza de las CCSS, la Geografía y la Historia
- c) Estrategias, experiencias y proyectos innovadores.
- d) Balance: logros y dificultades de la innovación educativa.

El abordaje de estos contenidos se realiza, por una parte, mediante el análisis de textos e informaciones relativas al problema del cambio educativo, así como de materiales acerca de los principios que, desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, han configurado las bases teórico-prácticas de la innovación. Por otra parte, se analizan experiencias innovadoras a partir del estudio de proyectos desarrollados, particularmente en España. Finalmente, se concluye con reflexiones que, a modo de recapitulación y conclusiones, tratan de hacer un balance acerca de los criterios y dificultades que deben tenerse en cuenta a la hora de poner en marcha procesos de cambio. Tanto en la estructura de los contenidos como en la secuencia metodológica, se adopta una perspectiva de análisis socio-histórico, es decir, se trabajan los principios y experiencias innovadoras a lo largo del tiempo, contextualizándolos en los ámbitos socio-temporales en los que se produjeron, ya que se parte de la tesis de que la innovación y el cambio educativo no son meramente fenómenos técnicos sino también, y, quizás, principalmente, fenómenos insertos en circunstancias históricas, sociales y culturales de más amplio radio.

Supuestos y bases teóricas de la innovación educativa

El punto de partida en el desarrollo de la asignatura consiste en una primera aproximación a conceptualizaciones y problemas teóricos sobre la innovación y el cambio en educación. En primera instancia se plantea el debate acerca de las perspectivas hoy presentes acerca de la mejora la educación, a saber: la reforma pedagógica y la gestión empresarial de la escuela (vid. Merchán, 2008). Sirviéndonos de textos de diversos autores (Cuban, 1984; Eisner, 1992; Kliebard, 2002; Rodríguez, 2003; Tyack y Cuban, 2001; Sarason, 2003; Tyack y Tobin, 1994; Viñao, 2001; Merchán, 2007), se discute acerca de los conceptos de innovación, reforma y cambio.

Un segundo momento se dedica al estudio de los principios que han inspirado los movimientos innovadores en educación desde finales del siglo XIX, centrándonos especialmente el escolanovismo. Efectivamente, puede decirse que la matriz de los impulsos renovadores que se suceden a lo largo del siglo XX se encuentra en el llamado movimiento de la Escuela Nueva, un movimiento inspirado el naturalismo roussoniano, de expresiones ciertamente heterogéneas, pero en el que pueden espigarse las tesis fundamentales de lo aún hoy se considera genuinamente innovador. A este respecto, se dan cuenta, por ejemplo, de la obra de Dewey y sus trabajos en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago, así como de las experiencias de Kilpatrick –y su método de Proyectos-, de Helen Parkhurst –más conocida como Plan Dalton-, de Washburne –Sistema Winnetka- y del movimiento del reconstruccionismo social, partidario de la organización del currículum en torno al estudio de problemas sociales. Igualmente se abordan las tesis de Freinet, Decroly y Montessori y, en fin, las más vinculadas a la psicología del aprendizaje, como las de Piaget, Vygotsky o Ausubel. Concretando en el caso de España, se pone en contacto a los

alumnos con los principios que animan las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, las Escuelas del Ave María del Padre Manjón y, en definitiva, con la recepción en nuestro país del movimiento de la Escuela Nueva

Se trata en este punto de que los alumnos asuman que la innovación educativa y la renovación pedagógica es un movimiento continuo que desde los primeros años del siglo XX trata de cambiar la escuela con resultados muy desiguales. Se constatan y sistematizan sus bases teórico-prácticas. Su programa de transformación, aunque con propuestas diversas, tiene muchos argumentos en común. En todos ellos se advierte el rechazo a la pedagogía tradicional caracterizada por centrar la enseñanza en la figura del profesor, por el memorismo y la repetición, así como por el empleo de formas duras de disciplina. Frente a ello, los movimientos de renovación abogan, entre otras cosas, por una enseñanza centrada en el alumno, por la actividad en lugar de la pasividad, por el contacto con el medio, así como por la sustitución de los contenidos disciplinares por otros ligados a la vida y por la diversidad de recursos frente al imperio del libro de texto. El caso es que estos principios –y muchos otros que sería prolijo enumerar ahora-, no sólo pueden considerarse como un mínimo común a los movimientos de renovación pedagógica del siglo XX, sino que se mantienen hoy vivos como objetivos todavía inalcanzados. Precisamente esta continuo ir y venir de la innovación es el que nos plantea interrogantes claves en el estudio del cambio educativo: ¿Por qué se producen? ¿por qué no se generalizan?

Proyectos innovadores en la enseñanza de las CCSS

El tercer momento en el desarrollo de la asignatura se centra en el análisis de proyectos innovadores en la enseñanza de las CCSS en España. Este análisis se realiza en pequeños grupos. Para ello los alumnos disponen de ejemplares de los materiales publicados, así como de otros documentos escaneados y disponibles en la plataforma de Enseñanza Virtual. Previamente se contextualiza esta producción atendiendo a las circunstancias en las que se elaboraron y se pusieron en marcha. A este respecto, debe tenerse en cuenta que, aunque durante la IIª República la marea innovadora alcanzó un punto álgido y tuvo expresiones significativas, como los textos de González Linacero y las experiencias que se desarrollaron en los centros escolares promovidos por la ILE, su traducción en la vida cotidiana de las aulas no alcanzó la extensión que pretendían sus promotores. En todo caso el trágico episodio de la Guerra Civil truncó las posibilidades que potencialmente se contenían en los planes reformistas. Habrá que esperar a que el siglo XX alcance su segunda mitad para que broten de nuevo los discursos y prácticas renovadoras de la enseñanza.

Efectivamente, como han puesto de manifiesto diversos autores (Escolano, 1992; Benso, 2006; Del Pozo y Braster, 2006), en la década de los 50 asistimos a una nueva oleada del movimiento innovador catalizado, en cierta medida por la creación del CEDODEP (*Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria*) en 1958 e inspirado de manera subrepticia por los principios de la Escuela Nueva. En aquellas fechas se inició –tímidamente al principio- un ciclo largo que fue polarizado, primero por la publicación de la Ley General de Educación en 1970 y después por el proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias culminado en 1991 con la publicación de la LOGSE1.

Lógicamente esta dinámica innovadora afectó también al caso concreto que nos interesa, es decir, al discurso y a la práctica de la enseñanza de la Historia. Concretamente, entre los años 70 y 90 del pasado siglo florecieron múltiples proyectos y experiencias innovadoras que generalmente acabaron marchitándose en los albores del siglo XXI. Aunque de alguna u otra forma en ellos es posible advertir las huellas de autores como Dewey, Decroly, Kilpatrick, Freinet o Freire, o de paradigmas historiográficos en boga –como el materialismo histórico, historia de la vida cotidiana, historia de las mentalidades...- y, en fin, de las nuevas corrientes de la psicología cognitiva –

1 Aunque es cierto que jugaron un significativo papel en su dinamización, no debe desprenderse de esto la idea de que tales disposiciones legislativas fueron causa fundamental del impulso renovador.

Vigotsky, Piaget, Ausubel...-, la renovación de la enseñanza de la Historia adoptó perfiles propios. De manera sintética, puede decirse que las propuestas e iniciativas de cambio se plantearon en torno a una serie de principios cuya concreción en los distintos proyectos y materiales curriculares no tenía por que ser excluyente. En términos generales estos principios y líneas de innovación, fueron los siguientes:

a) La integración del estudio de la Historia en contenidos más amplios que suelen denominarse Ciencias Sociales. La idea está en sintonía con las propuestas de currículum integrado frente a currículum disciplinar y, por tanto, con el rechazo de las disciplinas como objeto de estudio en el ámbito escolar.

b) En íntima relación con lo anterior cabe citar la idea de desarrollar la formación histórica en torno al estudio de problemas sociales. Desde esta perspectiva se considera lo histórico como una dimensión de lo social, poniendo el acento el carácter emancipatorio y crítico que necesariamente debe presidir los contenidos escolares

c) La reconsideración del valor formativo de la Historia atendiendo más a su estructura epistemológica que al contenido propiamente dicho. Inspirada en los principios historiográficos de Hirst, esta línea de renovación se interesaba especialmente por las posibilidades que ofrece la Historia en cuanto forma de conocimiento.

d) El estudio del entorno como medio para la formación histórica y social de niños y jóvenes. La idea, deudora en parte de los *centros de interés* de Decroly, se sustenta en la convicción de que aproximar el objeto de estudio escolar a las vivencias de los alumnos, a sus experiencias más inmediatas, es paso imprescindible para avanzar, de lo concreto a lo abstracto, de lo próximo a lo lejano, hacia una mejor asimilación del conocimiento. Así mismo. Este principio se apoya en el supuesto de que de esta forma se suscita mayor interés entre los escolares².

e) La orientación de los contenidos de enseñanza hacia el estudio de lo contemporáneo, de la Historia más reciente. Este planteamiento debe relacionarse con la idea de que la Historia ha de servir para el conocimiento del presente, suponiendo, por tanto, que la mejor, y quizás única, forma de alcanzar ese objetivo es concentrando la atención en la contemporaneidad

f) La adopción de perspectivas historiográficas más actualizadas y críticas, como es el caso de la llamada Escuela de Annales o del materialismo histórico. Frente a la Historia de los hechos, de las batallas y los reyes, se apunta hacia una historia total, hacia una historia de los pueblos y las multitudes. Frente a una historia meramente narrativa, una historia explicativa, apoyada en las tesis de la perspectiva marxista de la Historia.

g) El protagonismo de los alumnos en el proceso de enseñanza: la metodología activa frente a la metodología de recepción, es decir, la actividad del alumno frente a la pasividad. La crítica a los métodos tradicionales se apoyaba en una serie de tesis provenientes del campo de la psicología que propugnaban la participación de los alumnos y la limitación del papel del profesor.

h) Como consecuencia de lo anterior, las propuestas de innovación se concretaron en la enseñanza basada en actividades y, más concretamente, en el trabajo con documentos históricos e historiográficos. La idea era que el alumno reprodujera el trabajo del historiador mediante estrategias propias de la investigación histórica como es el análisis de textos históricos.

2 También puede advertirse en esta tesis la influencia del llamado *método regresivo* propuesto por Karl Biederman en los años sesenta del siglo XIX. El historiógrafo alemán propuso una gradación de los contenidos que iba desde el estudio de cosas, inventos, etc., hasta el estudio de la historia de las civilizaciones, pasando por el ámbito regional.

Estas líneas de renovación de la enseñanza de la Historia se vieron reflejadas en la producción de materiales curriculares que, como se ha dicho, proliferaron a partir de los años 70. Uno de los primeros que vio la luz fue el *Taller de documentos*, editado en A Coruña por la editorial Adara en 1976. Se trataba de un proyecto, inspirado en trabajos franceses, compuesto por 18 carpetas que versaban cada una de ellas sobre temas históricos de diversa índole –El ferrocarril, los Aztecas, La Inquisición, La revolución Francesa...–; las carpetas contenían una serie de documentos así como una guía de trabajo que orientaba a los alumnos en las tareas que debían realizar. Aunque por aquellas fechas ya se habían circulado ejemplares ciclostilados³, fue en 1980 cuando se editó el trabajo del Grupo Germanía 75, pensado para la enseñanza de la Historia en 1º de BUP. Este proyecto, que alcanzó una notable difusión, combinaba el uso de una metodología activa con los contenidos de clara orientación marxista. La dinámica de la enseñanza se organizaba en torno al trabajo con fuentes históricas e historiográficas, para cuya explotación los alumnos se servían de una serie de preguntas, actuando al modo de cometarios de texto guiado. El modelo constituyó un verdadero referente en el movimiento de innovación de la enseñanza de la Historia y, de una u otra forma, fue imitado por otros grupos, dando lugar a una amplia producción de materiales curriculares, entre los que cabe destacar el editado por el Grupo Cronos para el estudio de la Historia de España en 3º de BUP –que gozó también de amplia difusión–, y la serie de textos publicados por la editorial Akal. Entretanto, otros grupos ensayaban fórmulas más globalizadoras y centradas en el estudio del entorno dirigidas a lo que fue la segunda etapa de la EGB; entre estos cabe citar el Grupo de Ciencias Sociales Rosa Sensat, vinculado a la *Associació de Mestres Rosa Sensat*, y el Grupo Clarión, que elaboró un proyecto basado en la idea de un acercamiento a la realidad en círculos concéntricos: *La localidad y su entorno*, *Aragón en España* y *España en relación con el mundo actual*, proyecto que fue editado en 1981 por el ICE de la Universidad de Zaragoza. Siguiendo esta misma pista pero mirando ahora hacia el lado de los intereses de los alumnos, el ICE de la Universidad Politécnica de Cataluña publicó unos materiales también con formato de carpetas, dirigido a alumnos de la asignatura de Formación Humanística, que se impartía en extinta Formación Profesional (1º y 2º grado). Al igual que el *Taller de documentos* antes citado, cada una de ellas se ocupaba de un tema y contenía una serie de documentos –textos, gráficos, cuadros estadísticos...–, así como una guía para su explotación. En este caso los temas –La sexualidad, La Delincuencia, Los Misterios...– estaban formulados con la clara intención de suscitar el interés de los alumnos. Su tratamiento seguía un hilo cronológico convencional, sólo que el recorrido temporal se limitaba a seguir la trayectoria del objeto de estudio (La Delincuencia, por ejemplo), sin abandonar, es sí, el marco de los modos de producción.

En los últimos años de la década de los ochenta, al rebufó del recién iniciado proceso de Reforma de las Enseñanzas Medias y del ciclo Superior de la EGB, de la mano del trío de la Autónoma madrileña, Carretero, Pozo y Asensio, hicieron furor las tesis de la nueva psicología cognitiva aplica al aprendizaje de la Historia. Se llamaba la atención sobre las dificultades específicas del aprendizaje de lo histórico, lo que obligaba a formular los contenidos de tal manera que, sin renunciar al modelo disciplinar, se pautaran con arreglo a ciertos requerimientos. Fue la época de lo que se denominó psicologización del currículum y de la preeminencia del constructivismo, que acabó figurando en los textos del Boletín oficial de Estado. Proveniente de Inglaterra, a donde los expertos viajaban en busca de nuevas ideas, llegó otra propuesta innovadora que salió a luz con la edición de los materiales del Grupo 13-16. El trabajo tenía su origen en el proyecto británico *History 13-16* que se desarrolló en 1976 con el patrocinio del Schools Council (Schools Council. El proyecto en cuestión, del que se publicó una versión española en 1983, se inspiraba en las tesis de Hirst que describía a la historia como una forma de conocimiento de gran potencialidad formativa. Dado que lo único coherente de la Historia es su forma específica de producir conocimiento, es decir, su forma de aducir pruebas, de establecer relaciones, de explicar, etc., éste debe ser el contenido de su enseñanza. Así, el método de historiador es lo que mayormente puede aportar el conocimiento histórico a la hora de formar a niños y jóvenes y debía

3 El Grupo Germanía había iniciado su andadura en el ICE de la Universidad de Valencia en 1975.

convertirse en la base de la enseñanza de la asignatura. Se ponía el acento en los procedimientos y en las técnicas de investigación que, por otra parte, se asemejaban a las del detective.

La puesta en marcha de un nuevo currículum estimuló la producción de los grupos innovadores. A este respecto, la convocatoria de un concurso para elaborar materiales curriculares, dio lugar a una fructífera actividad creadora a la que concurrieron grupos de casi toda la geografía española. Aula Sete, Asklepios, Kairós, Pagadi, IRES, y Cronos, entre otros, contribuyeron a dinamizar nuevamente el panorama de la enseñanza de la Historia. Aunque en algunos se ensayaban nuevas ideas sobre el método y los contenidos, a decir verdad, sus aportaciones se enmarcaron en las líneas que desde la época de Altamira fueron estableciéndose como la *doxa* innovadora. Sin duda el calor que proporcionaba el proceso de experimentación y puesta en marcha de la nueva Secundaria contribuyó a que las nuevas formas de enseñanza se extendieran por las aulas de los centros escolares. Sin embargo, no puede decirse que esta nueva oleada reformista alcanzara a modificar, de manera generalizada y significativa, el quehacer diario de profesores y alumnos en la clase de Historia. Antes al contrario, muy pronto algunos indicadores, como la masiva edición de libros de texto convencionales (aunque con nuevos recursos editoriales), revelaban la pervivencia de las formas tradicionales de enseñanza.

Situados en el contexto que sumariamente se ha expuesto en los párrafos anteriores, los materiales didácticos producidos por distintos grupos innovadores se analizan teniendo en cuenta una serie de criterios (autores, contenidos, metodología, aportaciones novedosas, difusión, uso y trayectoria). La exposición del estudio de cada grupo da lugar a reflexiones que permiten sistematizar las características de los procesos de innovación, las estrategias de uso en la práctica de la enseñanza, sus posibilidades y dificultades.

Límites, dificultades y posibilidades de la innovación educativa

Finalmente, el cuarto momento del desarrollo de la asignatura trata de sistematizar las líneas innovadoras en el campo de la enseñanza de las CCSS, apreciando cuáles son los supuestos en los que se han basado, los problemas que han tratado de afrontar, las fórmulas concretas que se han adoptado, así como las estrategias de aplicación en el aula y los logros y limitaciones de la innovación educativa. Junto a las conclusiones aportadas por cada grupo de alumnos en la exposición de su análisis de Proyectos innovadores, realizada en la fase anterior, se utilizan en este momento estudios más generales sobre el desarrollo de iniciativas de cambio educativo. A este respecto, resultan de particular interés los trabajos ya mencionados de Kliebard, Eisner, Tyack, Tobin y Cuban referidos a la implementación de propuestas innovadoras en los Estados Unidos de América. Como se sabe, estos autores constatan las dificultades que en la práctica tiene el cambio educativo, no tanto en el plano discursivo, cuanto en el funcionamiento cotidiano del aula. En la obra de Tyack y Cuban (2001) se destaca, por ejemplo, el hecho de que en la historia de la educación predomina la continuidad sobre el cambio, subrayando que, en todo caso, se producen resultados híbridos entre la práctica existente y las propuestas innovadoras. La metáfora del huracán sobre el océano, utilizada por Cuban (1984), expresa muy gráficamente -oleaje en la superficie y quietud en el fondo- la suerte que corren las políticas reformistas. Los autores citados atribuyen estas dificultades a la complejidad del sistema educativo -frente a la simplicidad de las estrategias de cambio-, así como a las razones prácticas que rigen el funcionamiento de la clase (véase también, Merchán, 2009 y Merchán, 2011a).

Aunque en España no abundan los estudios sobre esta problemática, utilizamos también el trabajo de Pérez Gómez (2000) sobre el desarrollo de las experiencias innovadoras puestas en marcha con la reforma del ciclo superior de la EGB en los años ochenta en Andalucía, así como el estudio del autor (Merchán, 2011b) sobre la incidencia, difusión y trayectoria que en la práctica de la enseñanza de la Historia tuvieron buena parte de los proyectos innovadores analizados por los alumnos del MAES.

Este conjunto de reflexiones finales acerca de la innovación educativa pretende concluir con la

formulación, por parte de los alumnos, de nuevas iniciativas sobre la base de experiencias ya realizadas, pues no se trata de descubrir constantemente mediterráneos. Lejos de producir una sensación frustrante, precisamente el análisis de las dificultades trata de que las nuevas propuestas tengan en cuenta los problemas con los que otros se han encontrado, lo que permitirá que los alumnos las fundamenten más sólidamente y planifiquen estrategias de cambio que hagan lo más viable posible la innovación.

Conclusiones

Distanciándonos de una aproximación meramente técnica a la cuestión de la innovación en el campo de la enseñanza de las CCSS, el planteamiento de la asignatura trata de aportar a los alumnos recursos que les permitan desarrollar en su práctica profesional experiencias innovadoras en el aula. Para ello, por una parte, se les pone en contacto con los principios en los que históricamente se ha fundamentado la innovación educativa, con otras propuestas ya experimentadas, y se les propone su análisis contextualizado. Por otra parte, se abordan reflexiones más genéricas sobre el cambio educativo y, más concretamente, sobre el cambio de la práctica, con el fin de que la innovación vaya más allá de la mera ocurrencia y del entusiasmo idealista.

Bibliografía

- BENSO CALVO, Carmen (2006). Tradition and Innovation in the Practical Culture of Schools in Franco's Spain. *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº3, págs. 405-430.
- CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- DEL POZO, M. del Mar y BRASTER, J.F.A. (2006). The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976). *Paedagogica Historica* Vol. 42, nº1 y 2, Febrero 2006, págs. 109-126.
- EISNER, Elliot W. (1992). Educational Reform and the Ecology of schooling. *Teacher College Record*. Vol. 93, nº 4, págs. 610-627.
- ESCOLANO, A., (1992). Los comienzos de la renovación pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, nº 192, págs. 289- 310.
- KLIEBARD, Herbert M.(2002). *Changing Course. American Curriculum Reform in the 20th century*, New York: Teacher College Press.
- MERCHÁN, F. Javier (2007). La cuestión de las reformas escolares y del cambio educativo. *Con Ciencia Social*, nº 11, págs. 143-152.
- MERCHÁN, F. Javier (2008). De la reforma a la gestión empresarial de la escuela. El giro de la política educativa en España. *Libre Pensamiento*, nº 59, págs. 54-61.
- MERCHÁN, F. Javier (2009). La cuestión del cambio de la práctica de la enseñanza y la necesidad de una teoría de la acción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48/6. 10-03-08. Disponible en: <http://www.rieoei.org/2679.htm>
- MERCHÁN, F. Javier (2011a). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de Pedagogía*, 250, septiembre-diciembre, págs. 521-535.
- MERCHÁN, F. Javier (2011b). Entre la utopía y el desencanto: Innovación y cambio de la enseñanza de la Historia en España, 1970-2010. En López Facal, R. y Velasco L. (eds.). *Pensar Históricamente en tiempos de globalización*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, págs. 65-77.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- RODRÍGUEZ, M del Mar (2003). *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- TYACK, D. y CUBAN, L (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas*

públicas. México: Fondo de Cultura Económica.

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* XXXI (1994), págs. 435-479.

VIÑAO, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, nº5, págs. 27-45.